

Specifické pedagogické profese a specializace

Vysokoškolský učitel a jeho pedagogická kompetence

Iveta Bednaříková

Nejvyšším článkem naší výchovně-vzdělávací soustavy jsou vysoké školy. Od roku 1989 dochází postupně k přestavbě, reorganizaci českého vysokého školství a v souvislosti s tím se v poslední době nejen v odborných kruzích, ale i mezi laickou veřejností a v masověkomunikačních prostředcích na téma vysoké školy hodně diskutuje, hlavně v souvislosti s projednáváním nového vysokoškolského zákona, s otázkou financování vysokých škol, zavedením školného a pod. Ve všech pádech se skloňují slůvka „humanizace“, „demokratizace výchovy a vzdělávání“, „svobodné vyučování“. Všechny diskuse na tato témata se však neobejdou bez důkladné analýzy pojmu „učitel“, který je centrálním článkem veškerého reformního hnutí.

Ve změněných společenských podmínkách se kladou na učitele vysokých škol mnohem větší nároky a požadavky než v uplynulém období. Samosprávné řízení a autonomie vysokých škol vytváří vysokoškolskému učiteli větší prostor pro samostatné a tvořivé vedení studentů, dokonce se od něj očekává, že se stane jejich partnerem při studiu, že dokáže efektivněji než tomu bylo doposud organizovat a řídit vyučovací proces s využíváním celé škály moderních forem a metod výuky, didaktické a výpočetní techniky, že dokáže studenty motivovat, aktivizovat, rozvíjet jejich tvořivost, že bude schopen individuálně pracovat s talentovanými i podprůměrnými studenty a ze všech připraví pro naši rozvíjející se společnost odborně erudované, aktivní, tvůrčí osobnosti se širokým kulturně-společenským rozhledem, vybavené komunikativními dovednostmi a snahou po sebezdokonalování a dalším seberozvoji.

Úroveň absolventů našich vysokých škol, jejich schopnosti uplatňovat získané poznatky a dovednosti ve společenské praxi závisí od kvality práce každého učitele.

Jsou však vysokoškolští učitelé v současné době na zvyšující se nároky své profese dostatečně připraveni?

Profese vysokoškolského učitele v sobě zahrnuje řadu kvalit, které jsou předmětem zkoumání a diskusí. Zjednodušeně řečeno jde o požadavky toho,

co má učitel znát a co má umět. Nejvýstižněji vyjadřuje tyto atributy termín kompetence.

Od učitele vysoké školy se především vyžaduje, aby dobře ovládal obor, kterému vyučuje a metodologii vědecko-výzkumné práce. Jde o odbornou kompetenci. Je to složka nesmírně důležitá, ale ne rozhodující a jediná. I když se objevují tendence preferovat ji jako jediný předpoklad učitelské úspěšnosti, praxe ukazuje, že ne každý, kdo je vynikajícím odborníkem, je také vynikajícím učitelem. Žel, na mnohých vysokých školách si tuto skutečnost zvláště akademičtí funkcionáři dostatečně neuvědomují.

Efektivní vedení výuky a její hodnocení tkví především v pedagogické kompetenci. Význam tohoto pojmu není však v odborné pedagogické terminologii jednoznačný. Podle J. Mareše (1990) jde o obecnou hodnotu pedagogické profesionality, V. Švec (1992) ji chápe jako souhrn předpokladů vysokoškolského učitele k účinné pedagogické činnosti při přípravě, realizaci a hodnocení výuky i další komunikaci se studenty. Kromě pedagogických vědomostí a dovedností zahrnuje do pedagogické kompetence i znalosti z psychologie učení a vyučování na vysoké škole, sociologie, managementu, případně dalších disciplín, které učitel uplatňuje při řešení pedagogických problémů a vedení studentů.

Většina pedagogů se shoduje na tom, že do pojmu pedagogická kompetence je nutno zahrnout i pedagogické zkušenosti, specifický styl výuky každého učitele, neboli pojetí vysokoškolské výuky.

Součástí pedagogické kompetence by měla být i reflexivní kompetence, která vypovídá o tom, jak je učitel schopen diagnostikovat vlastní pedagogickou činnost, hodnotit své pedagogické jednání tak, aby tyto poznatky dokázal využít při zkvalitňování své pedagogické práce.

Důležitou složkou profesionality vysokoškolského učitele je i kompetence pro řídicí činnost, organizační, která je často spojena s výkonem určité akademické funkce.

Vysokoškolský učitel by měl být tedy vybaven profesionální kompetencí ve všech jejích komponentech.

S rozdílnými názory se však setkáváme při stanovení proporcí mezi jednotlivými uvedenými požadavky. Všeobecně uznávaným a hlavním kritériem pro posuzování kvality vysokoškolského učitele je na mnohých vysokých školách především výzkumná a publikační činnost. Její význam tady nechci v žádném případě zpochybňovat. Nelze popřít, že učitel, který je hluboce orientovaný v celé problematice svého vědního oboru, ovlivňuje studenty v jejich vztahu ke studiu zvláště tehdy, když studentům odevzdá výsledky své výzkumné práce ve výuce, je přesvědčivý, studenti se na něj s důvěrou obracejí, jeho vědecká aktivita podněcuje studenty ke studiu a bádání. Uči-

tel se stává autoritou a vzorem. Může být vůči studentům náročný a oni to přijímají jako nezbytnost a samozřejmost. A tady vidíme, jak těžce lze oddělovat odbornou vědecko-výzkumnou činnost od pedagogické činnosti. Ta, i když je u většiny vysokoškolských učitelů převažující činností, má ve struktuře profese vysokoškolského učitele nižší statut. A přesto zvyšující se náročnost vysokoškolského studia, jak bylo naznačeno v úvodu, vyžaduje od vysokoškolského učitele rozvoj především kompetence pedagogické.

Paradoxem je, že její úroveň nemá na hodnocení učitele téměř žádný vliv.

Je pochopitelné, že v této situaci je zájem učitelů o jakékoliv formy zvyšování pedagogické kompetence minimální. Téměř stresovým situacím jsou vystaveni zejména vysokoškolští učitelé neučitelských fakult, kteří patří do kategorie takzvaných začínajících a neabsolvovali prozatím žádnou formu pedagogického vzdělávání. Tam, kde doposud existují specializovaná pracoviště nebo katedry zaměřené na vysokoškolskou pedagogiku, je situace příznivější, ale přesto problematická. Učitelům chybí motivace, jejich nadřízení považují jejich účast v této formě vzdělávání za „nutné zlo“, vznikají problémy s uvolňováním učitelů na tyto akce (nevhodné studijní podmínky, preferování oborové problematiky před pedagogickou, nedostatek studijní literatury — to jsou další komplikace).

U zkušenějších učitelů přetrvává nezájem, mnozí odmítají na toto téma vůbec hovořit, jiní poukazují na negativa předchozího systému pedagogicko-psychologického vzdělávání. Vyčítají mu především jeho formálnost, direktivnost, nefunkčnost, ideologizaci atd.

Existují však vysoké školy, kde bylo toto vzdělávání organizováno opravdovými nadšenci, kteří se snažili fundovaně přesvědčit učitele o nutnosti zkvalitňování vlastní práce. Na taková pracoviště se učitelé rádi vracejí s požadavky na další akce, setkání, odbornou literaturu. Často však na oživení činnosti nejsou podmínky (nezájem školy samotné, finanční zajištění, personální a materiální vybavení atd.).

Jak tedy dál v pedagogicko-psychologickém vzdělávání vysokoškolských učitelů? Je to přežitek minulosti nebo potřeba současnosti?

Odpověď na tuto otázku by si měli samotní učitelé. Především jim by mělo záležet na vlastní pedagogicko-psychologické připravenosti, která má pro učitele vysoké školy své opodstatnění a je důležitým předpokladem pro další rozvíjení pedagogické kompetence vysokoškolského učitele.

Výchovně-vzdělávací proces je realizován jako vztah a vzájemné působení učitelů a studentů. Učitel jako subjekt výchovy, uvědomělý tvůrce, realizátor výchovných záměrů je schopen cílevědomě a plánovitě působit na objekt výchovy — studenta, aktivního příjemce, tvořivého interpreta, spo-

lutvůrce výchovných záměrů jen tehdy, když zná celou jeho složitou osobnostní strukturu i vlastní předpoklady a dosah svého vlivu na studenty. Pedagogická praxe neustále dokazuje, že učitelé, kteří jsou po pedagogické stránce dobře připraveni, takoví učitelé dokáží formulovat reálné výchovně-vzdělávací cíle, naplňovat obsah výuky přiměřenými úkoly a respektováním pedagogických principů i zaváděním aktivních didaktických metod do výuky, realizovat kvalitní výchovně-vzdělávací proces. Systematické vzdělávání v oblasti pedagogických a psychologických věd umožňuje učitelům také analyzovat výsledky své práce, posoudit její kvalitu a zvyšovat její efektivitu. Pomáhá učitelům poznat zájmy, schopnosti, postoje, potřeby a vlastnosti charakteru studentů. Jen na základě tohoto poznání se vytváří mezi učiteli a studenty oboustranný aktivní vztah důvěry a vzájemného porozumění, co je závažným činitelem efektivnosti výchovně-vzdělávacího procesu.

Tyto skutečnosti nabývají na významu především dnes, při narůstající konkurenci vysokých škol. Je proto důvod, aby se problematikou efektivnosti a kvality výuky zabývali především akademičtí funkcionáři těchto škol.

Úroveň každé školy i vysoké, je ovlivňována kvalitou osobností, které tvoří pedagogický sbor. Mělo by být snahou všech vysokých škol zaměstnávat jen ty nejkvalitnější odborníky, silně je motivovat k dalšímu vzdělávání a rozvíjení jak odborné, tak pedagogické kompetence. Každá vysoká škola by měla mít požadavky na její úroveň a rozvíjení zakotveny v legislativních dokumentech, aby se staly pro učitele závazné, ale zároveň by měla usilovat o vytváření vlastních specializovaných pracovišť typu zahraničních „staff development“ nebo „staff training“ zaměřených na zkvalitňování práce učitelského sboru. Zároveň by měla vytvářet optimální podmínky pro sebevzdělávání vysokoškolských učitelů, pro změnu jejich pedagogického myšlení, probudit u vysokoškolských učitelů pocit zodpovědnosti, tvořivosti a profesionální hrdosti, provokovat je k neustálému zdokonalování jejich pedagogického mistrovství.

Permanentní sebevzdělávání, sebeformování a hledání nových cest ve výchovně-vzdělávací práci, to jsou tendence, které je třeba na vysokých školách důsledně prosazovat, neboť i dnes platí výrok známého ruského pedagoga 19. století K. D. Ušinského, který říká: „Učitel učí do té doby, dokud se sám vzdělává. Jakmile se přestane vzdělávat, učitel v něm umírá“.

Literatura

- Černotová, M. — Bačová, M.: Zvyšovanie pedagogickej kvalifikácie učiteľov vysokých škôl — stav a perspektívy. Inštitucionálna výzkumná úloha. Prešov, Katedra pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity P.J. Šafárika 1994. 47s.

- Mareš, J. a kol.: Učitel, jako osobnost a příprava. Praha, NEMES a ÚÚPPP 1990. 40s.
- Slavík, J. — Siňor, S.: Kompetence učitele v reflektování výuky. Pedagogika, 43, 1993, č. 2, s. 155–163.
- Švec, V.: Zvyšování pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů v demokratické společnosti. Pedagogická revue, 45, 1992, č. 6, s. 401–412.
- Vašutová, J.: Proměny vysokého školství a profese vysokoškolského učitele. Doktorská disertace. Praha 1994. 260 s. — Univerzita Karlova. Fakulta pedagogická.

Příprava uchazeče o místo ředitele základní školy na konkurzní řízení

Břetislav Voženílek

Přípravu kandidáta na místo ředitele základní školy lze rozdělit do následujících stupňů:

První stupeň přípravy — zajišťují pedagogické fakulty

Druhý stupeň přípravy — zajišťují Centra pro další vzdělávání pedagogických pracovníků

Třetí stupeň přípravy — specializační studia — zajišťují vybraná pracoviště.

Uvedené stupně mohou být dotovány např. 60–80–160 hodinami výuky.

Do prvního stupně přípravy lze zařadit výuku předmětů, které souvisejí s řízením základní školy, např. Pedagogické řízení základní školy; Základní právní předpisy; Základní ekonomické znalosti; Osobnost ředitele základní školy.

Druhý stupeň přípravy má konkrétní vztah k řídicí práci na základní škole, např. Školský management v podmínkách základní školy; Vedení pedagogických a provozních porad; Řešení obtížnějších výchovně vzdělávacích i doprovodných situací ředitele základní školy; Sestavování rozpočtu pro základní školu s právní subjektivitou, bez právní subjektivity; Základní právní předpisy.

Těžiště třetího stupně přípravy spočívá ve specializačních studiích, např.

- a) Aktuální problémy správy a samosprávy základního školství
- b) Specifika řízení základní školy